



A teoria-prática do professor-formador: contextualizações na formação docente

The theory-practice of teacher-trainer: contextualizations in teacher training

Rita de Cássia M. T Stano*, Camila Lima Coimbra **
Universidade Federal de Itajubá,* Universidade Federal de Uberlândia **

Resumo

O estudo objetivou apreender a relação entre conceitos teóricos e práticas de ensino de 8 professores de uma Universidade Pública Brasileira de cursos de Licenciatura em disciplinas de Fundamentos da Educação, considerando planejamento, forma, recurso e avaliação das aulas. Os dados apontam um contexto ambíguo da formação docente quando o teórico (discurso epistêmico da docência) é incoerente com técnicas/recursos de ensino, desarticulado da avaliação emancipatória. A pesquisa revela descompasso entre discurso de formação e repertório da docência traduzido nas ações do ensino de tais disciplinas trazendo para o currículo de formação alguns desafios importantes em nível de organização e estrutura..

Palavras chave: formação docente, currículo, professor-formador.

Abstract

The objective of this study was to understand the relationship between theoretical concepts and teaching practices of 8 professors of a Brazilian Public University of Undergraduate courses in Education Fundamentals, considering planning, form, resource and evaluation of classes. The data point to an ambiguous context of teacher education when theorist (epistemic discourse of teaching) is incoherent with teaching techniques / resources, disjointed from emancipatory evaluation. The research reveals mismatch between training discourse and teaching repertoire translated into the teaching actions of such disciplines bringing to the training curriculum some important challenges at the level of organization and structure.

Keywords: teacher training, curriculum, teacher-trainer.

Introdução

Um dos alicerces da formação profissional e, especificamente, da formação de professores, consubstancia-se na necessidade de articulação teoria e prática. Tal articulação remete, não apenas à reflexão sobre uma coerência curricular, presente no rol das disciplinas de um curso de formação docente, mas, principalmente, delineia a necessidade de se garantir tal articulação no interior das próprias disciplinas. Há uma necessidade de busca pela maior aproximação entre o discurso pedagógico-epistemológico que orienta as práticas de ensino que se concretizam em cursos de formação docente. Tardif (2002) destaca a

imperiosidade de se considerar que as práticas de ensino nos cursos de formação também fazem parte da própria formação de futuros professores, num sentido nem sempre explícito, porém que colabora para a configuração de um certo modo de saber-fazer docente construído pelos licenciandos.

Aproximar, pois o discurso pedagógico do modo de fazer docente em sala de aula dos cursos de licenciatura pode contribuir para diminuir a distância entre o que se fala e o que se faz em educação, tendo como foco a prática de ensino de professores-formadores de professores.

Este texto traz os resultados de dados colhidos entre 8 professores-formadores de cursos de Licenciatura (Física, Química, Matemática e Biologia) de duas universidades públicas brasileiras, que trabalham com as disciplinas correspondentes aos fundamentos da educação, ou seja: Estrutura e Funcionamento do Ensino (2 professores), Psicologia da Aprendizagem (2 professores), Filosofia da Educação (4 professores). Todos os professores que responderam ao questionário têm formação inicial em Pedagogia. Visando identificar e compreender a relação possível entre discurso pedagógico e prática de ensino, entre teoria e prática, a pesquisa, de cunho qualitativo, baseou-se nas respostas que os professores das disciplinas de Fundamentos da Educação deram a um questionário fechado sobre a prática de ensino nas disciplinas correspondentes. Foram 4 grupos de alternativas (quanto ao planejamento, quanto aos procedimentos, recursos utilizados e formas de avaliação), seguidos, a cada final de grupo de alternativas, espaço para uma resposta dissertativa/livre geral solicitada.

A reflexão construída a partir dos dados colhidos (principalmente nas respostas gerais/libres e dissertativas de cada grupo de alternativas) deu-se a partir dos aspectos teórico-conceituais correspondentes a cada uma das perguntas elaboradas para o questionário. Tais questões pretenderam abarcar os aspectos que determinam e ou identificam a possível articulação maior ou menor entre o discurso pedagógico-epistemológico e a prática de ensino dentro das disciplinas desenvolvidas nas grades curriculares de cursos de Licenciatura correspondentes aos fundamentos de educação.

O modo de planeamento das aulas e a articulação teoria-prática

Planejar supõe organizar previamente as ações para a garantia de consecução de objetivos pretendidos. Padilha (2001) destaca que o planeamento visa o equilíbrio entre meios e fins, recursos e objetivos, considerando o tempo previsto/estipulado e o espaço de execução definido. Cabe considerar o planeamento como exercício de racionalização, definindo etapas e delineando escolhas feitas e elementos configuradores específicos de cada área correspondente ao que se planeja. Para Gandin (1999) planeja-se com vistas a obter resultados eficientes e eficazes da ação planejada. Planejar, pois corresponde à necessidade de sistematizar, organizar, diminuir imprevisibilidades de um conjunto de ações que se pretende realizar.

“Não planejo aula a aula, mas prevejo cada uma quando elaboro o plano semestral da disciplina. Ali já defino algumas estratégias de ensino que geralmente são leituras de textos e discussões sobre eles”. (Docente 1 de Filosofia da Educação)

No âmbito da ação educativa, o planeamento, numa concepção micro, segundo Xavier (2000), sustenta e direciona a intencionalidade do ensino com vistas à ocorrência da aprendizagem. No processo educativo, o planeamento auxilia na garantia de ações que se acumulam, se complementam ao longo de um período de trabalho docente, com duas possíveis vertentes: “[...]uma vertente tecnicista e outra que denomino de participativa ou crítica. Ambas se ocupam do planeamento e da avaliação focados na escola e na sala de aula; [...]” (XAVIER, 2000, p. 34-35).

“Eu planejo o curso e semanalmente apenas escolho a forma como vou avaliar o conteúdo da aula, elaborando questões para serem respondidas ou pesquisa que deverá ser feita”. (Docente 1 de Psicologia da Aprendizagem)

Turra et al (1995) destaca, acerca do planeamento de ensino que “o professor que deseja realizar uma boa atuação docente sabe que deve participar, elaborar e organizar planos em diferentes níveis de complexidade para atender, em classe, seus alunos”. (ibid, p. 18). Tal atendimento ao discente refere-se às próprias condições e modos de aprender. Desta forma, ao planejar uma aula, deve-se ter em vista os estilos de aprendizagem de cada aluno para facilitar o processo de aprendizagem, adequando técnicas e recursos de ensino aos propósitos da aula, ao conteúdo a ser trabalhado.

“Planejo aula a aula porque minha disciplina tem a proposta de estudar políticas de educação. Então vario bastante, às vezes, criando, junto com os alunos, a própria técnica”. (Docente 2 de Estrutura e Funcionamento do Ensino)

Cabe salientar o papel do planeamento de aula para a maior eficiência no processo de avaliação do próprio ensino, pois “[...]a tomada de decisão corresponde, antes de tudo, ao estabelecimento de um compromisso de ação sem a qual o que se espera não se converterá em realidade” (Lück, 2002, p. 27). Assim, planejar a ação docente possibilita redimensionar a qualidade desta ação e reordená-la caso haja necessidade.

Ao planejar a aula, o professor, em suas escolhas e naquilo que se converterá em prática de ensino, aciona suas concepções de aluno, aprendizagem, ensino, conhecimento, realidade. Implicitamente tais concepções demarcam formas e técnicas de ensino, qualificam a relação pedagógica e os processos de mediação para o aprendizado do aluno.

A disciplina Filosofia da Educação, conforme coincidência evidenciada nas respostas dos professores que atuam nas Licenciaturas, tem, em sua prática de ensino, um certo distanciamento entre o que se pensa sobre a educação e o que se faz no planeamento e ação docente.

“Sei o quanto é importante apresentar aulas diferentes para os alunos, mas o caráter teórico da disciplina não permite muito isso”. (Professor 3 de Filosofia da Educação)

“Não mudo a dinâmica de minhas aulas e, por isso, meu planeamento é do semestre e não aula a aula. Já defino os textos que serão utilizados e os alunos no primeiro dia já sabem quais textos serão utilizados em cada aula”. (Professor 1 de Filosofia da Educação)

Observa-se que os professores 1 e 3, de Filosofia da Educação, com formação específica em Pedagogia, reduzem o Planeamento à definição do conteúdo a ser abordado em suas aulas sem a preocupação em definir diferentes estratégias de ensino em suas práticas. Este cenário permite que se infira a dificuldade que professores-formadores tem em manter a profundidade dos assuntos a serem ensinados com a diversidade de técnicas de ensino que poderiam ser desenvolvidas.

“Não planejo minhas aulas para variar as técnicas de ensino. Registro a temática, o autor e o texto para depois poder elaborar as provas do bimestre”. (Professor 2 de Filosofia da Educação)

Há, pois um *modus operandi* docente no planeamento (e não só) determinado pelo caráter reflexivo-teórico da disciplina que incide sobre a própria docência, afastando aspectos pedagógico-epistemológicos e prática de ensino. Tais assertivas apontam para a limitação assumida por estes professores, desde o planeamento, sobre a inadequação prática das possibilidades que as estratégias de ensino se apresentam face a determinadas características do conteúdo.

As formas de trabalhar o conteúdo e os recursos utilizados

Ao enfocar a questão da forma de trabalhar o conteúdo, reporta-se aos tipos de procedimentos didáticos que são acionados nas práticas de ensino dos professores-formadores. Tal tópico pressupõe que os professores que atuam na formação de professores, ou seja, nos Cursos de Licenciatura, com formação básica em Pedagogia, entendem a necessidade de diversificar os procedimentos didáticos com técnicas individuais e coletivas que atentem para a heterogeneidade dos alunos. Porém, apesar de se ter em vista tal necessidade, os professores-formadores relativizam a viabilidade de variação didática em suas aulas, de acordo com os limites impostos pela natureza da própria disciplina com a qual trabalham.

“Por ser uma disciplina baseada em Legislação, poucas vezes consigo aplicar uma técnica diferente. O máximo que consigo é desenvolver atividades em grupo, de forma mais tradicional de leituras diversas e apresentações de resumos”. (Professor 2 de Estrutura e Funcionamento de Ensino)

“Uso muito vídeo-fórum para trabalhar determinadas unidades da disciplina. É uma maneira de ilustração interessante para a compreensão, por exemplo, da Teoria Comportamental e da Psicanálise”. (Professora 2 de Psicologia da Aprendizagem)

Observa-se aqui também a natureza da disciplina para a definição de técnicas de ensino que podem ser trabalhadas em sala de aula. Os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica, segundo Kenski(2015), se apresentam como espaços de contradição. Assim, as teorias educacionais não se coadunam com as necessidades sociais da educação e nem com as práticas de ensino que são desenvolvidas nos cursos de formação.

“Apesar de saber que é preciso variar a forma de trabalhar o conteúdo, a carga-horária da disciplina não permite aplicar técnicas diferentes. Então, a aula expositiva é mais adequada e me permite garantir o aprofundamento do conteúdo”. (Professor 4 de Filosofia da Educação)

O saber-fazer que não se traduz em uma prática docente afeita às necessidades de formação de professores nega a urgência, segundo Kenski(2015), de reconhecer a mudança dos cenários de formação que exigem mais que aulas expositivas, mas a incursão em aprendizagens em rede, com uso de tecnologias que permitam a personalização do próprio aprendizado, transpondo os limites físicos da sala de aula.

“Como lido com a Legislação, o material que mais uso é toda a coleção dos PCNs e a LDB”. (Professor 2 de Estrutura e Funcionamento de Ensino)

A maioria dos professores informaram que usam, como recurso didático, capítulos de livros considerados “clássicos” em suas áreas.

“Não adoto apenas um livro. Mas, em minhas consultas tenho os livros-base de Filosofia. Para os alunos diversifico levando tanto capítulos de livros de Filosofia como de Filosofia da Educação, de autores variados”. (Professor 1 de Filosofia da Educação)

“Uso textos de Filósofos da Educação que estão disponíveis em manuais da área. Assim, os conceitos básicos são tratados nas aulas expositivas para que eles compreendam o enfoque filosófico da educação”. (Professor 4 de Filosofia da Educação)

Percebe-se que há uma compensação pela ausência de variação didática das aulas, tornando o material o lugar da diversificação na forma como o conteúdo é trabalhado. Isso sugere a disposição docente em contemplar diferentes possibilidades para o aprendizado do aluno.

“Seleciono capítulos de livros clássicos que estão disponíveis em pdf para que todos os alunos possam ter acesso e são estes textos que são discutidos em classe, junto com os filmes que indico ou algum documentário sobre o tema”. (Professor 1 de Psicologia da Aprendizagem)

A ampliação de tempos e espaços na formação docente nas disciplinas referentes aos Fundamentos da Educação pode subsidiar práticas de ensino dos futuros professores que se articulem mais com os constructos pedagógico-metodológicos baseados nas tecnologias da informação e comunicação aplicáveis à educação. Para Kenski(2015) tal possibilidade pode ser o avanço necessário à aproximação teoria e prática na formação de professores.

As formas de avaliação da aprendizagem

A avaliação, como processo de acompanhamento do processo de aprendizagem tem o potencial de um desafio que se problematiza pela própria dinâmica do ensinar e do aprender. O professor coloca-se, pois como mediador e orientador das etapas requeridas e o aluno assume o seu protagonismo no processo de aprendizagem, articulando conceitos já trabalhados, num movimento de reflexão em que nem sempre a ação (o saber-fazer) está presente. Avaliar pode ser, pois um modo de permitir a ocorrência da regulação da aprendizagem pelo próprio aprendiz, garantindo a presença de uma força-motriz indispensável ao aprendizado.

“Avalio através de provas porque considero um modo mais justo de evitar a subjetividade do julgamento do aprendizado do aluno”. (Professor 2 de Estrutura e Funcionamento do Ensino)

O processo de aprendizagem desenvolve nessa dinâmica de traçado do aprendizado, um conjunto de habilidades e competências requeridas num contexto individual de aprendizagem. A presença do outro, como parceiro de aprendizado, não está presente e então os mecanismos de negociação, de argumentação, de exercício de tolerância e respeito ao ritmo de cada um na construção do conhecimento inexistem nesse contexto.

“Há diversificação do processo de avaliação que utilizo. Trabalho com provas sim, mas não só. Avalio também produção de textos e discussões em classe e em pequenos grupos, quando é possível”. (Professor 3 de Filosofia da Educação)

Observa-se que o trabalho realizado em equipe se torna um desafio não apenas cognitivo, mas também fundado nas habilidades e capacidade de sociabilidade. Aspecto este pouco enfatizado e considerado nas formas de trabalhar os conteúdos e de avaliar o aprendizado nas disciplinas aqui consideradas.

Freire (2002) reflete sobre o ensino dos conteúdos como um “[...] ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber”. (ibid, 2002, p.49). E aponta o estreitamento da concepção do que é ensinar e do que é aprender. Da mesma forma como as respostas referentes às formas de avaliação permitem a correta percepção do sentido de avaliação considerado nas práticas de ensino dos professores em estudo.

“Considero que a avaliação deve ser vista como um processo. Mas, com turmas de 50-70 alunos, como posso avaliar o que o aluno aprendeu em Filosofia se não aplicar prova”? (Professor 2 de Psicologia da Aprendizagem)

A experiência de ensino-aprendizagem aponta ao professor que a docência no ensino superior se faz mais significativa num contexto de mediação, em que sua função se amplia e se diversifica, favorecendo o desenvolvimento da autonomia dos alunos quando outros instrumentos de avaliação são acionados. Porém, tal diversificação é impedida por outros fatores como número de alunos por turma, corroborando Sacristán(2000) sobre o compromisso que o professor tem com o currículo, mas também com as possibilidades postas pela realidade das salas de aula, necessitando pois de adequações didático-avaliativas.

Considerações Finais

A forma da pesquisa, de cunho qualitativo e restrito a 8 professores de apenas uma universidade, denota a necessidade de ampliar o seu espectro para que os dados sejam resignificados em contextos mais amplos. Porém, *a priori* e, de acordo com a reflexão provocada pelos dados colhidos, apontam um contexto ambíguo da formação docente.

Tal ambiguidade se evidencia quando o teórico, entendido como discurso epistêmico da docência, própria da Pedagogia (curso de formação inicial dos professores-formadores pesquisados) mostra-se incoerente com as escolhas de métodos e técnicas de ensino, desarticulado de uma avaliação emancipatória (inexistente ou não evidenciada) e de recursos didáticos tradicionais (traduzidos predominantemente em artigos e capítulos de livros) que mais afastam do que aproximam os conceitos fundamentais da educação com as práticas (aplicações e realidade) de tais conceitos.

Assim, a pesquisa revela, mesmo em seus limites, um descompasso entre o discurso (re)produzido em sala de aula e o repertório da docência traduzido nas ações do ensino de tais disciplinas. Flexibilidade ressaltada no discurso e práticas docentes rígidas e inflexíveis (seja na forma de trabalhar o conteúdo, seja no instrumento de avaliação utilizado).

Este cenário de discrepâncias entre discurso e ação do professor-formador pode dificultar a articulação teoria-prática na formação de professores, trazendo para o currículo de formação, o desafio de criar mecanismos para minimizar as contradições, fortalecendo arranjos curriculares de cunho interdisciplinar, aproximando disciplinas teóricas e disciplinas práticas e desenvolvendo projetos teórico-práticos para além das disciplinas isoladas.

Essa dimensão da articulação teoria-prática em uma perspectiva interdisciplinar possibilita a análise e a interpretação do currículo, incorporando as especificidades do ensino, o planejamento e a avaliação, como vivências importantes dos vários momentos da docência.

Além desse princípio integrador do currículo, soma-se um princípio freireano da não neutralidade da educação “não há nem jamais houve prática educativa em espaço e tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis” (FREIRE, 2002, p.78). Entende-se, assim, que a teoria-prática do professor-formador está

carregada de concepções que se traduzem em formas que expressam os objetivos e até mesmo os sonhos e (des)utopias que possam ter em relação ao processo formativo do qual participam.

Talvez a melhor incoerência dessa pesquisa, seja a ausência de um eixo para aquilo que Freire (2002) anuncia na Pedagogia da Autonomia, como um dos saberes necessários à prática educativa: ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo. Como formar professores se não nos formamos professores? Quais exemplos assumimos como concepção de docência? Quais concepções de conhecimento traduzimos em nossas práticas? Em que lugar colocamos os conhecimentos pedagógicos? São problematizações que pretendem transformar-se em novas pesquisas sobre a temática para contribuir com o contexto de formação docente no Brasil.

Referências

- Freire, P. (2002) Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra.
- Gandin, D. (1999) Planejamento como prática educativa. 10. ed. São Paulo, Loyola.
- Kenski, Vani Moreira. (2015) A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 15, n. 45, p. 423-441, maio/ago.
- Lück, H. (2002) Planejamento em orientação educacional. 10. ed. Petrópolis, Vozes.
- Padilha, R. P.(2001) Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Sacristán, J.(2000) O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed.
- Tardif, M. (2002) Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes.
- Turra, C. M. G.; Enricone, D.; Sant’Anna, F. M.; ANDRÉ, Lenir Cancelli. (1995) Planejamento de ensino e avaliação. 11. ed. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato.
- Xavier, M. L. M.; ZEN, M. I. H. D. (2000) Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Cadernos Educação Básica 5. Porto Alegre: Mediação.

Agradecimientos

Pesquisadoras do Grupo de Pesquisa: currículo; questões atuais, da PUC/SP, Brasil.